

¿Hacia el fin de la escolaridad militarizada?

El nuevo paradigma jurídico-legal y la crisis del absolutismo tutelar de la patria potestad sobre lxs jóvenes

Juan E. Péchin

Investigador-becario del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Géneros, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becario doctoral del CONICET. Docente de Sociología de la Cátedra Lifszyc, CBC, UBA. Activista e investigador del Área Queer, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Secretario de Educación de la Federación Argentina LGBT. Activista de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre.

Tal vez el desafío político del siglo XXI para garantizar a lxs jóvenes una experiencia digna de sus usos personales de géneros y sexualidades comenzó en 2005, cuando la sanción de la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes¹ no sólo fundó un nuevo marco jurídico-legal que destituyó casi un siglo de patronato tutelar (estatal) de “menores” (objetos y no sujetxs de derecho),² sino que, fundamentalmente, también interpeló e instó a las instituciones del Estado a transformar sus sentidos de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas de cambio social sostenidas hasta la actualidad muestran que la escuela es (o debería ser) la institución clave para disputarle a la familia el absolutismo de la educación ciudadana de niños, niñas y adolescentes (con su libre interpretación del nacionalismo, la democracia y el estatuto humano de la diferencia vuelta lo otro). Este absolutismo se formula y garantiza en una patria potestad que hasta ahora podía agenciarle (privativamente) a lxs tutorxs legales (generalmente lxs xadres) la propiedad de los deseos (intereses superiores) de sus niñxs y adolescentes, teniendo como exclusivo marco de evaluación los caprichos hermenéuticos y los valores arbitrariamente adquiridos de esxs adultxs (asumidos como deberes morales de guía y enseñanza del saber del bien, del mal y lo posible). Prácticamente un año después de aquella sanción, la Ley Nacional 26.150 creó el Programa Nacional de Educación

¹ La Ley Nacional 26.061 fue sancionada el 28 de septiembre de 2005, promulgada el 21 de octubre de 2005 y publicada oficialmente el 26 de octubre de 2005.

² La Ley Nacional 10.903 del Patronato de Menores, también conocida como Ley Agote, fue sancionada el 19 de septiembre de 1919, promulgada el 21 de octubre de 1919 y publicada oficialmente el 27 de octubre de 1919.

Sexual Integral.³ Actualmente, su implementación muestra ciertos antagonismos políticos en las posiciones institucionales que disputan no sólo los sentidos pedagógicos de los dispositivos que se deben administrar en las aulas, sino, principalmente, los pilares morales en los que se basaría la construcción de unx sujetx democráticx que procura sostener la escolaridad y, por lo tanto, el Estado con la instrumentación de un mecanismo de formación ciudadana que, sólo por resaltar un obstáculo inicial obvio, debe sortear los prejuicios, las naturalizaciones y las estigmatizaciones culturales de las diferencias genérico-sexuales, históricamente habilitadas por la trama patriarcal heterosexista del binarismo genérico heteronormativo constitutivo de la inteligibilidad institucionalizada de lo humano como lo mismo (lo uno) y lo diferente (lo otro). Pese a que la oficialización de los derechos humanos ha ponderado desde criterios laicos los circuitos de democratización de la ciudadanía, todavía en estos días la iglesia católica despliega, afirma, legitima y sostiene un rosario de prejuicios, estereotipos, tabúes y modos de señalamiento, estigmatización, persecución, represión y discriminación, que disputan los dispositivos ideológicos de moralización ciudadana desde una ficción universal(ista) de valores altamente restrictivos, menoscabadores y violatorios de derechos.

Derechos ignorados y nuevas garantías para su vigencia institucional

La Ley 10.903 de Patronato de Menores fue formulada por el legislador Luis Agote con el objetivo de resolver la posible continuidad de la participación de “los menores” en los “disturbios sociales” que sucedieron a la revuelta social de enero de 1919, conocida como la “Semana Trágica”⁴. Se trató de un reclamo obrero, en el que intervinieron también “menores” explotadx laboralmente (interesante secreto público del origen de la institucionalización del patronato estatal de la infancia que duró casi un siglo), que fue reprimido por las fuerzas de seguridad, cobrándose la vida de varixs trabajadorxs, incluyendo niñxs y adolescentes. La Ley de Patronato facultó al Estado con una tutela legal de “lxs menores abandonadx o en riesgo material o moral”. De esta manera, a la

³ La Ley Nacional 26.150 fue sancionada el 4 de octubre de 2006, promulgada el 23 de octubre de 2006 y publicada oficialmente el 24 de octubre de 2006.

⁴ Criminalizaba a lxs jóvenes en vez de analizar las condiciones violatorias de sus derechos que afectaban sus propias condiciones de existencia, motivo por el que produjeron sus acciones de protesta que fueron señaladas como “peligro social y civil”.

vez que les cancelaba todos los derechos y garantías propios de unx ciudadanx, ponía su destino a discreción de la evaluación que realizaba exclusivamente el juez. Esto producía el agravante de que, al no ser una sentencia judicial, producto de un juicio que respetara el debido proceso, se convertía en la sentencia arbitraria de la voluntad absoluta e inapelable del juez. La minoridad era el estatuto que definía esta relación de derecho como ciudadanía incompleta o minusvalía ciudadana (en parte compartida por la situación civil de las mujeres). Esta epistemología jurídica legalizaba la condición de lxs menores como objeto y propiedad de sus padres o del Estado, pudiendo disponer de ellxs de acuerdo con la propia voluntad adulta que no habilita modo alguno de apelación. Más tarde, la dictadura militar de 1976, envalentonada por la vigencia histórica de esta concepción de tutela como reducción (control) de la amenaza constitutiva que portan los jóvenes (¿como fuerza posible de cambio?), operó sistemáticamente la persecución, secuestro, tortura y desaparición de fetos, bebés, niñxs, adolescentes, jóvenes y adultxs, perpetrando una cruzada genocida contra la “peligrosidad juvenil”, es decir, la fuerza joven que no se pusiera del lado de “la patria” y necesitaran controlar (reducir, desaparecer).⁵

El nuevo paradigma produce una concepción de lxs niñxs y adolescentes como sujetxs de derechos que por inimputabilidad legal no cometen delitos ni crímenes (¿ni perversidades?)⁶. Esto hace repensar completamente el sentido ciudadano de traducir exhaustivamente en anormalidades sus acciones, obligando a replantearse que, en todo caso, si ha cometido acciones en contra de la ley, se debe no a una anormalidad intrínseca, esencial y constitutiva, sino a la violación o el incumplimiento por parte del

⁵ Esta apreciación de “peligrosidad juvenil” implica que lxs jóvenes no tienen desarrolladas todas sus capacidades, no son adultxs, por eso son menores, por lo que no sólo no es posible que sean “responsables de sus actos”, sino que se lxs considera “moralmente inestables”. Esta idea de minusvalía no sólo habilita, sino que exige la obligación de lxs adultxs de “vigilar” (y no de acompañar) a lxs menores que parecen poder ponerse en riesgo y poner en riesgo permanentemente a lxs otrxs por ser incapaces de medir o entender las consecuencias de sus actos. Esta concepción ha sido refuncionalizada mediáticamente como parte de un discurso político del dispositivo de vigilancia institucional reciclada históricamente. Lxs jóvenes aparecen asociados permanentemente al descontrol, a enfermedades (bulimia, anorexia, alcoholismo, drogadicción) y a actos delictivos de mayor o menor cuantía (incluyendo el suicidio). Paralelamente se estimula a lxs xadres para que investiguen los e-mails de sus hijxs, indaguen en sus conversaciones por chat, entre otros modos de invasión a la privacidad, como modo de “protegerlxs”. Para un desarrollo analítico sobre la criminalización de jóvenes desde una perspectiva de género, ver Elizalde, Silvia (2005).

⁶ Tal vez, aunque la ley no tipifique perversiones como síntomas criminales, sí el folclore psico-interpretativo vigente institucionalmente se encargará de señalar al menos su anormalidad (patológica) constitutiva orientadora de diagnósticos fácilmente criminalizables (por ejemplo, potenciando series como homosexualidad-promiscuidad-prostitución, que mantienen a sectores de la población en una devastadora marginalidad, como es el caso mayoritario de las chicas travestis, transgéneros, transexuales y/o trans).

Estado de la garantía de sus derechos ciudadanos (a la educación, a la salud, a la vivienda, a la alimentación, a la vida, etc.). En ese sentido, esta ley no propone los conceptos de “minoridad” y “menor”, sino que restituye a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Ya no van a volver a ser definidos para la ley en una relación de jerarquía con los adultos (verdaderos dueños, beneficiarios, portadores y garantes de la ley y la razón/racionalidad que la sostienen). Por lo tanto, van a dejar de ser pensados como “objetos” de derecho y van a empezar a ser reconocidos como “sujetos” de derecho, hasta ese momento negado.⁷ Y esta restitución de subjetividad empieza, justamente, por poner límites a la mediación de los tutores legales de los jóvenes (sean los padres, tutores o el Estado mismo) en relación con los derechos y posibilidades de los mismos. En este sentido, la novedad central jurídico-legal del nuevo paradigma sobre la que se hace hincapié es el tema de la escucha adulta del interés superior de niños, niñas y adolescentes como derecho personalísimo e inalienable: “Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes, entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo”⁸.

Durante el segundo cuatrimestre de 2008, la Comisión de los Derechos del Niño de la Asociación de Abogados de Buenos Aires desarrolló el Curso de Actualización “Abogado del Niño”, en el que se propuso una capacitación profesional en la que se problematizó la implementación institucional de la nueva figura legal del “abogado del niño” que instaura (con cierta vaguedad interpretativa) la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. El curso se sostuvo con exposiciones de especialistas que procuraron no impartir doctrina cerrada, sino proponer ejes de análisis para debatir problemas concretos, posiciones teóricas y políticas y casos específicos desde una interlocución permanente con los participantes como colegas con quienes se está discutiendo, configurando y estimulando una práctica profesional de protección del derecho fundamental de cada niña a ser escuchada. Un abogado de niños, niñas y adolescentes debe intervenir (se discute el estatuto de intervención que *debe* mantener) en todo procedimiento administrativo y/o judicial que involucre a niños, niñas y adolescentes; sobre todo cuando sus tutores legales estén implicados en el

⁷ Los debates actuales sobre la posibilidad y/o necesidad de generar un “ingreso universal y ciudadano a la infancia” está pensado, en este sentido, como una restitución de su condición ciudadana.

⁸ Artículo 24 de la Ley 26.061 relativo al derecho a la participación.

condicionamiento del ejercicio y goce de sus derechos. Para poder reducir un potencial autoritarismo por parte de lxs tutorxs legales (comúnmente lxs xadres) sobre los derechos de “sus” niñxs y adolescentes (comúnmente lxs hijxs), sin cuestionar persecutoriamente una pre-asumida arbitrariedad de cada intervención posible desde la patria potestad, la escuela (desde las políticas mismas que la discuten y proponen como institución del vínculo pedagógico y político entre enseñanza y aprendizaje, a la vez que como ritual básico de ciudadanización) debe reflexionar sobre los sentidos pedagógicos y ciudadanos de educar en relación con esa patria potestad (entendiendo la complejidad operativa de las instancias de cooperación o coordinación de criterios morales, jurídico-legales y normativos entre adultxs y niñxs y/o adolescentes): ni “contra” ni “para” la patria potestad como absolutismo tutelar. Por lo tanto, la escolaridad debe procurar una sociabilidad verdaderamente democrática (como nexo fundamental entre Estado y sociedad civil conjuntamente con la familia) en la que no se estructuren permanentemente enemistades (xadres vs. hijxs, docentes vs. alumnxs, xadres vs. docentes, compañerxs vs. compañerxs, etc.), sino que cada sujetx sea escuchadx en su singularidad. Escuchar a unx niñx como persona, como sujetx, como interlocutorx, incluírlx desde una igualdad de trato y oportunidades, implicaría cuestionar el absolutismo tutelar que históricamente se agenció la figura cultural del patronato adulto como función de control de todx niñx desde su anulación subjetiva y reducción a objeto de derecho caprichosamente ofrecido a la espera de una “piedad hermenéutica” de sus intereses por parte de sus xadres o tutorxs. Si bien esta ley (y el paradigma jurídico-legal políticamente más abarcativo que legitima) apunta directamente contra la jerarquía adultx-niñx, desde la institucionalización de la misma se debería producir una reflexión contra otra de las jerarquías naturalizadas que es la relación varón-mujer como resultante, a su vez, de la distribución jerárquica de masculinidad y feminidad (genitalmente administrada).

Estratificación de género desde el estatuto normativo de la escolaridad

La ley permite entonces trabajar contra dos lugares de jerarquización subjetiva: adultx-niñx y varón-mujer. El paralelismo entre los términos de las dos dicotomías jerárquicas (adultx y varón, por un lado, y niñx y mujer, por el otro) ha tenido un valor histórico y

cultural de uso socialmente disponible: feminizar ha sido minorizar y viceversa.⁹ En la quinta clase del curso, se propusieron tres afirmaciones orientadoras: “1) el tema a tratar es un problema, es decir, es una cuestión estructuralmente dilemática [‘no tiene una respuesta única posible’, ‘no puede ser abordado con una respuesta estandarizada’, ‘el artículo tal, el inciso cual, el informe del perito x, la afirmación del trabajador social y no pueden ser tomados aisladamente’, ‘cualquier expectativa sencilla, lineal, taxativa, llevará a la decepción’, ‘esta afirmación aparentemente obvia será el eje metodológico’]; 2) la necesidad del abogado del niño en todo procedimiento administrativo y/o judicial que involucre al niño es inseparable de la instauración legal de derecho del niño a ser oído con el cambio de paradigma que lo sostiene [‘que significa el cambio del niño como objeto de derecho al niño como sujeto de derecho que la Convención [(Internacional) sobre los Derechos del Niño] consagra’]; 3) ser oído [‘y que su opinión sea tenida en cuenta’] es vital para la constitución, desarrollo y expansión de la subjetividad humana”.¹⁰ Así, la regulación institucional de las posibilidades subjetivas que conjugan la juridicidad de los derechos de niños y adolescentes, la reflexión escolar sobre las tramas normativas condicionantes de los mismos y los modos sociales y familiares de uso (relacional) de la patria potestad, ecualiza la intensidad democrática del cambio de paradigma jurídico-legal y modelo de ciudadanización entre el imperialismo legal de la tutela despótica y la consideración jurídica de los intereses superiores de niños y adolescentes como estatuto ciudadano de deseo legítimo. Lograr escuchar realmente los jóvenes deseos e intereses desde la propuesta constitucional de igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres implica destrozarse el conservadurismo generacional y el autoritarismo moral que están en el corazón del convencionalismo adulto que se formula sobre un modelo ciudadano universalmente deseable para un mundo imaginado por una democracia generacional y genéricamente restringida y restrictiva: si el Estado confiere derechos ciudadanos genéricos y sexuales, debe garantizarlos para toda la ciudadanía incluyendo y empezando por niños y adolescentes (como una apuesta de ciudadanía futura) e, inclusive, contra los posibles condicionamientos de derechos de sus padres o tutores legales. Las opiniones de niños y adolescentes deben ser tenidas en cuenta (“cualquiera

⁹ Para mayor desarrollo, ver Elizalde y Péchin, *El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil* (2009).

¹⁰ Granica, Adriana y Sotolano, Oscar (2008: 1-4).

sea la forma en que se manifiesten”, indica la ley) de acuerdo con su “madurez y desarrollo”¹¹.

Un Estado que verdaderamente procure garantizar condiciones adecuadas y reales de escucha de los intereses y deseos de niños, niñas y adolescentes como derechos personalísimos y, a su vez, garantizar su goce como estatuto legítimo de experiencia ciudadana, debe proponer una política educativa que reformule los sentidos pedagógicos de la escolaridad y, por lo tanto, el estatuto de “verdad” ciudadana formulado y producido a partir de los prejuicios, las naturalizaciones y las estigmatizaciones culturales. Para esto, lxs educadorxs deben poder acceder a una serie de debates y marcos de inteligibilidad generados en relación con los mismos que les permitan salir de su actual situación en la que no tienen mayores instancias cotidianas de interlocución y mediación (legal/ista) que los posibles prejuicios, naturalizaciones y estigmatizaciones propias y de la familia de cada niño, niña o adolescente a quien se le pudieran socavar o violar sus derechos. A su vez, para garantizar democráticamente esa escucha en relación con los usos posibles de géneros y sexualidades, debe orientársela en relación con el derecho a la igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres que, claramente, implica garantizar una igualdad de trato y oportunidades entre lo masculino y lo femenino, discutiendo los estereotipos restrictivos de la distribución de masculinidad y feminidad como “atributos” diferenciales entre varones y mujeres (como, por ejemplo, la fuerza y la racionalidad para los primeros y la sentimentalidad y la intuición para las segundas)¹². En el estado actual de derechos, lo que no puede permitir la democracia es

¹¹ Habría que volver a revisar, a la luz de estas nuevas propuestas, esta idea que introduce la psicología en relación con el “desarrollo humano”. La idea misma de “desarrollo” expone la discriminatoria afirmación de que unx niñx sería esx que todavía no ha llevado al máximo sus potencias, por tanto, no es un adultx. De esta manera, sus cualidades no son reconocidas ni enaltecidas, sino que son menospreciadas al ser definidas y formuladas en relación con aquellas que tendría al llegar a ser esx adultx que todavía no es, de esa racionalidad, de esa sentimentalidad, de esas capacidades que “todavía” no ha llegado a desarrollar plenamente. En este sentido, es esta idea de “madurez y desarrollo” el lugar paradigmático de entrada para la pericia (psico)disciplinaria y, por lo tanto, para la organización diagnóstica de los modelos de validación humana de la performatividad ciudadana del deseo, el interés y su expresión como práctica legítima de uso del cuerpo.

¹² Lo naturalizado de ciertos estereotipos culturales de género puede observarse en los propios textos escolares. Durante el 2008, el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) convocó a activistas y especialistas para integrar un equipo técnico interdisciplinario para el relevamiento de manuales de texto de escuelas secundarias del país. Se denominó *Proyecto Discriminación y Estereotipos en Educación*, y tuvo como objetivo central, a partir del relevamiento de estereotipos de género y etnia en los textos escolares, indicar usos no-discriminatorios del lenguaje para la construcción y presentación de sujetxs en los libros escolares de editoriales argentinas. A su vez, el mismo organismo solicitó un asesoramiento en el armado del cuestionario para realizar las encuestas propuestas por el INADI ante el Consejo Federal de Políticas Públicas Antidiscriminatorias en el marco

la esquizofrenia institucional entre el carácter declarativo de los programas de integración ciudadana y los vicios tradicionalistas de jerarquización genérica que sostienen resistencias pedagógicas a un cambio real en los dispositivos de enseñanza y aprendizaje vigentes, ya que el resultado atenta directamente contra la protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Es una obligación actual del Estado producir revisiones reales de los estatutos e intervenciones escolares para garantizar la democratización ciudadana desde una implementación adecuada de la ley de protección integral de derechos de niñxs y adolescentes: desmalezar los anquilosamientos discriminatorios y represivos en la estructura educativa (materiales y prácticas) de la escolaridad actual y producir nuevos modos de capacitación y participación (docente y no-docente, de toda la “comunidad educativa”, empezando por lxs xadres) desde los que se pueda estimular otros modelos de sociabilidad que discutan los conservadurismos que en nombre de la familia (como entidad estandarizada principalmente por los ecos morales de una cultura católica que no se resigna a perder el negocio de definir los sentidos de lo nacional) conjuran una alianza carcelaria con la escuela. “Puesto que todx niñx, por obligación y por ‘derecho’, es escolarizable y escolarizadx, puesto que todx niñx se encuentra en la dependencia afectiva y legal de los padres [o las madres o la madre y el padre o lxs xadres o lxs tutorxs], a los que no puede sustraerse, lo quiera o no, las luchas, hasta ahora y hasta nueva orden, tienen lugar en palestra cerrada. Un cerrojo en cada extremo. El paseo del niñx por el sendero que lleva de casa a la escuela, y el paseo de regreso, tienen todavía pocas desviaciones: las manifestaciones, las vacaciones. La libertad sigue siendo libertad vigilada: si es necesario, la justicia la reclama. Sean cuales sean las ilusiones y la declaraciones de principios, su vida se desarrolla, pues, precisamente entre estos dos mundos, o, mejor dicho, entre estas dos esferas cerradas. Ahí nace su sexualidad, ahí se codifica, se marchita, o, a veces, estalla.”¹³ A partir de la configuración de responsabilidades institucionales que estimula la Ley 26.061, se deben repensar y reconstruir los modos de articulación entre familia y escuela: para llegar mejor a lxs chicxs hay que negociar cotidianamente el contrapeso moral, político y pedagógico de sus xadres o tutorxs.

del “Diagnóstico contra la Discriminación en el Ámbito Educativo. Hacia la Búsqueda de Consensos de Estado” para su Tercera Reunión, 5 de diciembre de 2008.

¹³ Schérer, René (1983: 16). Las intervenciones de género con “x” para modificar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal corresponden a la edición de la cita y no al texto citado.

Masculinidad, uso legítimo de la violencia física y resabios pedagógicos de la cultura militar

Para reformular los modelos pedagógicos del nuevo paradigma jurídico-legal con los que queremos impulsar una nueva ciudadanía para niños y adolescentes desde y para la escolaridad, debemos repensar críticamente los modelos de ciudadanía que compiten actualmente en la disponibilidad escolar. La importancia histórica de la escuela en la construcción de la nacionalidad es un tópico largamente desarrollado no sólo en la pedagogía argentina, sino en otras disciplinas como la sociología, la historia y la crítica literaria. Jorge Panesi, en su texto “Borges nacionalista”, señala la intrínseca relación en la construcción de un “ser” o “espíritu” nacional, argentino, entre literatura y pedagogía: “Está claro que Sujeto, Espíritu, desarrollo tecnológico y Pedagogía forman parte de la misma constelación. El espíritu de las letras, el espíritu nacional, debe formarse a la medida de un sujeto, debe personificarse. La Nación como fuente de identificaciones subjetivas es un Sujeto, requiere de un carácter y de una individualidad moldeada en la arcilla del Sujeto. Si el nacionalismo (como algunos teóricos del tema subrayan) debe fabricar sustitutos laicos de la religión y formar arquetipos que funcionen como marcos de identidad individual, lo que una Nación exige a su literatura es la invención de nuevas mitologías que tengan la apariencia añeja de la eternidad. Los arquetipos son, en la literatura nacionalista, arquetipos de subjetividad.

De ahí que la operación literaria de estos jóvenes voluntaristas sea conjuntamente sentimental, pedagógica y constructora de mitologías”¹⁴.

En este sentido, y siguiendo la línea de argumentación anterior, debemos reflexionar acerca de cómo sostenemos en el siglo XXI no sólo un modelo institucional propio de la pedagogía del siglo XIX (la escuela argentina), sino que a través de ella legitimamos y afirmamos un modelo de ciudadanía basado en la separación patriótica entre varón y mujer. El valor de uso estatal de tal separación implica legitimar desde la educación de género el estatuto de uso del monopolio legítimo de la violencia física: ¿quiénes deben entrenarse para usarlo, cuándo hacerlo, cómo hacerlo y contra quién/es? Este modelo ciudadano propuesto desde la institución escolar implica una concepción de género servil a la distribución política del uso de género que habilita exclusivamente al varón el

¹⁴ Panesi, Jorge (2000: 135-136).

uso del monopolio legítimo de la violencia (física). Mientras la democracia regula esta división genérica del uso social de la fuerza física bajo una igualdad ciudadana aún formal y no real, todavía sostiene un modelo de sujetos nítidamente autoritario y decimonónico que perpetúa el dominio masculino. El sentido patriarcal de la educación heterosexista, heteronormativa y genéricamente binarista ha concentrado en la separación performativa entre lo masculino o macho y lo femenino (o mujer, nena, mina, maricón, gay, puto, trolo, travesti, trans, trava, ¿flogger?, ¿metrosexual?; la serie de posibles “impertinencias” ciudadanas de género no está completa) la distribución jerárquica del uso posible del monopolio legítimo de la fuerza física y, por lo tanto, la habilitación legítima a los varones a coquetear con el estatuto de uso de la violencia.

Incentivar la masculinidad como protocolo genérico implica primordialmente habilitar competencias por el poder: tanto facultades de fuerza, voluntad y dominio como también posibilidades concretas de competitividad en relación con la sumatoria de esas facultades. Así, la cultura militar ha sostenido en la cultura nacional a lo largo de su historia un sentido enaltecido de la exaltación de la masculinidad como valor modélico del ciudadano universal. “En su artículo ‘Marcas de género, cuerpos de poder. Discursos de producción de masculinidad en la conformación del *sujeto policial*’, Mariana Sirimarco trabaja la manera en que la masculinidad, la exacerbación de rasgos y gestos que se le asocian, es la que crea una suerte de cimiento identitario entre las personas pertenecientes a la institución policial. Analiza cómo el paso por las escuelas de policía está organizado como un período ‘liminar’, intermedio, que va a producir la metamorfosis entre la identidad civil con la que entra el aspirante y una nueva identidad policial que deberá adquirir durante ese período. Cabe destacar que para Sirimarco los abusos físicos y verbales con los que habitualmente se entrena a los cadetes son el modo de gravar las jerarquías en el cuerpo mismo de los estudiantes. Estas jerarquías se van a traducir y a superponer con categorías sexistas en las que la mujer es inferior. Sirimarco sostiene, entonces, que la sociedad misma, vista desde la perspectiva de la institución policial, es femenina, es feminizada, por lo tanto es pasible de ser dominada por la masculinidad inherente a la visión que tiene de sí misma la institución policial.”¹⁵

¹⁵ Aczel, Ilona (2008: 14).

Contra esta exaltación (patrióticamente) sexista de la masculinidad hemos luchado históricamente para disputarle a la universalidad un lugar para la feminidad, lo femenino y las mujeres: tanto los movimientos feministas como los movimientos queer, de la diversidad sexual y otros movimientos sociales y modos de organización de la lucha contra el patriarcado, la heteronormatividad obligatoria, el binarismo de género, el heterosexismo y los imperativos de la normalidad hegemónica. Con las organizaciones históricas de derechos humanos con las que integramos una lucha más general contra la represión y la discriminación, interpelamos al Estado como garante del goce y ejercicio efectivos de esos derechos humanos para todxs. Tal vez sea hora de focalizar los reclamos de democratización y terminar con las exaltaciones nacionales de la masculinidad, repensando la propuesta institucional de géneros que se ofrece desde el Estado para poner fin a la escolaridad militarizada democráticamente salvaguardada por la institucionalidad normativa del machismo que supimos conseguir. La “perspectiva de género” debería no ser meramente un protocolo de lo políticamente correcto en la inclusión de cupos de los programas oficiales, sino, de manera superadora, ser una problematización política de la trama ideológica de géneros (históricamente naturalizada) que muestra su lado más feroz en relación con las propuestas ciudadanas que implican las naturalizaciones y las institucionalizaciones de los nuevos marcos jurídico-legales como estado real de la implementación de la igualdad real de trato y oportunidades para todxs. De otro modo, la reproductibilidad estatal del machismo como forma cultural históricamente variable (pero siempre disponible) es legitimada socialmente por el autoritarismo institucional de género como modo de negación de toda igualdad ciudadana posible.

Intervenciones e intervencionismos frente a la educación sexual integral: regulaciones de los estatutos de validación de las diferencias

La interpelación jurídico-legal de la sexualidad como derecho legítimo cuestiona, a su vez, la figura cultural conocida como *coming out* o salida del closet¹⁶ que se ha institucionalizado como momento de autenticación o revelación de la propia homosexualidad ante la sociedad, la escuela y, fundamentalmente, la familia. En los

¹⁶ Para mayor desarrollo, ver Péchin, *La muerte del closet* (2009).

últimos años, se ha vuelto cada vez más una exigencia social como protocolo declarativo de la responsabilidad (ciudadana) de que unx está dispuestx a vivir públicamente contra las prescripciones normativas del heterosexismo y el binarismo genérico, como si el hecho de hacerlo no reportase por sí mismo un desafío suficiente de validación permanente del propio modo de estar en el mundo. En una observación participante de mi investigación doctoral, un chico de clase media en un recreo en una escuela de la ciudad de Buenos Aires me contaba que la psicóloga del equipo de orientación (psico-pedagógica), después de que su mejor amiga (“tratando de ayudarlo”) le contara a la orientadora que él era gay y que estaba enamorado de un chico de su curso que había empezado a hacerle burla “por marica” junto con otro grupo de compañeros, lo citó y le preguntó si creía que necesitaba ayuda y si le gustaría también que lo ayudara a “hablarlo con sus padres”. Habría que señalar que a los que se burlaban de él nunca los citaron ni les preguntaron si tenían algún problema, si necesitaban ayuda o si querían que los ayudasen a hablar con sus padres. En su casa “no sabían nada” (de su “sexualidad”) y él no quería “por nada del mundo” que su familia “tan cerrada y anticuada” lo supiera, por temor a que le “hicieran la vida imposible”, que le buscaran un “centro de recuperación” y que su vida en la casa familiar “sea todavía peor”. Le dijo a la psicóloga que él en realidad “estaba confundido” y que prefería resolverlo solo, que no le contara a sus padres porque también le gustaban las chicas. La psicóloga accedió. Él recuerda que “ella dejaba todo escrito en una fichita”. Ya había pasado más de un año cuando me lo contó. Él ya estaba terminando el quinto año de la escuela media, nunca más nadie le había vuelto a hablar de “eso”. Las burlas se habían repetido y él nunca más se lo había vuelto a contar a nadie hasta que le hicieron “un chiste” homofóbico frente a otras dos amigas suyas; una de ellas los encaró y le dijo a uno de los burlistas: “los que se ríen son los que esconden”. El chico le respondió que “probara lo que escondía”. Entonces, ella le sugirió que fueran al baño “a ver qué tan macho era”. El chico aceptó pero “se arrepintió al entrar”. Ella salió y “desparramó que él no quiso porque tenía un maní”. La escena puede leerse como un acto discriminatorio y, también, como un acto de violencia simbólica; a su vez, puede pensarse en términos de las actuaciones institucionales que producen simultáneamente una victimización y responsabilización de la víctima por no cumplir con el modelo de normalidad hegemónica. Esto pone en evidencia la arquitectura heterosexista, machista y homofóbica que se conjugan como violencia simbólica desde la que se recortó un problema de “convivencia” y se propuso un modo de intervención para repararlo:

¿sugerirle a la víctima la posibilidad de “tratarse” para no generar más episodios como ese?

La paradoja de la confesión que supone el *coming out* es que si no están dadas las garantías sociales, culturales y legales para la existencia efectiva de la igualdad, revelarse públicamente como “diferente” (especialmente si se hace en una edad temprana) expone a la persona a la permanente escena de discriminación y estigmatización contra la que no hay, todavía, articulados mecanismos legales y culturales suficientes como para producir un freno real contra la misma. En esta dirección cabría preguntarse, ¿qué responsabilidad tiene el Estado en esta trama de discriminación al seguir sosteniendo la institucionalidad escolar de la diferenciación y jerarquización de usos de lo masculino y lo femenino, distribuidos entre varón y mujer, como una serie de valores que atribuyen identidad genérica y sexual al fijar protocolos y roles performáticos del uso del cuerpo que involucra, a la vez, como legitimación, una compleja ecuación entre juridicidad y normalidad sostenida irreflexivamente sobre el mandato naturalizado de la genitalidad? Aunque la ley de patronato fue destituida en función de la nueva ley de protección integral, esta última aún debe sortear las naturalizaciones culturales y los anquilosamientos burocráticos que persisten en la inercia institucional y política de un sistema jurídico-legal de la infancia y la adolescencia que ha orientado históricamente prácticas de vigilancia, señalamiento, persecución, patologización y control de niñxs, adolescentes y jóvenes que no cumplen con las expectativas históricamente variables de una “normalidad” ciudadana. Durante la transición jurídico-legal que patrocina y promociona el derecho a ser escuchadxs, en una clave contraria al carácter garantista que propone este nuevo paradigma jurídico-legal, lxs jóvenes han sido mostradx mediáticamente como sujetxs del “exceso”, el “descontrol” y la “criminalidad”. De esta manera, los medios como operadores ideológicos del pánico moral escenifican una atribución identitaria de la “peligrosidad” y la “anormalidad” como rasgos propios de la “inestabilidad” moral de la juventud y, específicamente, de la adolescencia, generando un estado de opinión pública orientado por ese pánico moral que es, a la vez, descifrable como pánico sexual propio del “desvío de la norma” (y la normalidad).

La escolaridad, constituida por una diversidad de circuitos institucionales, aunque se prioricen a la propia escuela y al aula como escenarios que territorializan unívocamente

la experiencia escolar, ha sido marcada en los últimos veinte años por tres condiciones relevantes para esta perspectiva de análisis: 1) la caducidad legal del modo de autoridad propio del sistema de sanciones disciplinarias, a la vez que el sostenimiento de la pertinencia del 2) debate pedagógico acerca de cómo lograr una convivencia “pacífica” sin renunciar a la arquitectura decimonónica de la forma institucional de la escuela, que claramente no podía resolverse solamente con la caída de las sanciones disciplinarias como dispositivo tecnológico para asegurar la enseñanza y el aprendizaje ciudadanos, y, por último, 3) la “multiculturalidad” que ha desafiado la misión tradicional de la escuela argentina de constituir un “sujeto pedagógico homogéneo” en función de trabajar con la “diversidad cultural” en el aula que, para el caso particular de este análisis, involucra fundamentalmente la implementación de las nuevas leyes (nacional y de la ciudad autónoma) de educación sexual integral ya mencionadas. El género permanece intacto e indiscutido detrás del régimen de la sexualidad (y sexualización obligatoria y compulsiva); así, la igualdad de oportunidades como ideal democrático constitucionalmente enunciado es aún un mito: en la epistemología de la sexualidad, la diferencia genérica se justifica y naturaliza como necesaria para que funcione la reproducción sexual (el sexo verdadero en tanto biológicamente naturalizado); de esta manera se constituye la sexualidad como protocolo normativo que supone la obligación de que se produzca, defina y funcione de determinado modo programado, deseado, trabajado e impulsado desde la heteronormatividad y el androcentrismo.

Bibliografía

Aczel, Ilona, “La construcción de la imagen de la institución policial en el presente en la revista Mundo Policial”, en *Actas del III Congreso Internacional: Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*, organizado por el Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 4-6 de agosto de 2008, versión en CD.

Elizalde, Silvia, *La otra mitad. Retóricas de la “peligrosidad” juvenil. Un análisis desde el género*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2005. Inédita

Elizalde, Silvia, Karina Felitti y Graciela Queirolo, *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Del Zorzal, 2009.

Elizalde, Silvia y Péchin, Juan, “El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil”, en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2009. Editores: Christian Ferrer y Eduardo Grüner. ISSN: 0327-7712.

Granica, Adriana y Sotolano, Oscar, “El rol del abogado del niño en la nueva normativa vigente. Una perspectiva jurídica y psicoanalítica”, material preparado por la Comisión de los Derechos del Niño de la Asociación de Abogados de Buenos Aires para el Curso de Actualización “Abogado del Niño”, 2008.

Heckert, Jamie, *Resisting Orientation: On the Complexities of Desire and the Limits of Identity Politics*, 2005. Tesis doctoral disponible en <http://sexualorientation.info/thesis/resisting%20orientation.html>.

Lavigne, Luciana, “Una política pública en sexualidad en suspenso: recorridos para alcanzar consensos políticos para una educación sexual en la Ciudad de Buenos Aires”, en IX Congreso Argentino de Antropología Social “Fronteras de la Antropología”, Departamento de Antropología Social, Programa de Postgrado en Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. 5-8 de agosto de 2008. En CD, ISBN 978-950-579-103-3.

Lopes Louro, Guacira, *Teoria queer. Uma política pós-identitária para a educação*, en revista *Estudos Feministas*, Año 9, 2do. semestre, 2001.

Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.), *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Panesi, Jorge, *Críticas*, Buenos Aires, Norma, 2000.

Péchin, Juan, “La muerte del clóset”, en *Oficios Terrestres*, No. 24, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, agosto de 2009. ISSN 1668-5431.

Schérer, René, *La Pedagogía Pervertida*, Barcelona, Laertes S. A. de Ediciones, 1983.